

Novas tecnologias educacionais e seus desafios

Lima, Gian Cabral de; Jobim e Souza, Solange; Zamora, Maria Helena

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Lima, G. C. d., Jobim e Souza, S., & Zamora, M. H. (2015). Novas tecnologias educacionais e seus desafios. *Revista Desafios*, 2(1), 79-95. <https://doi.org/10.20873/uft.2359-3652.2015v2n1p79>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC Licence (Attribution-NonCommercial). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>

NOVAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E SEUS DESAFIOS

NEW EDUCACIONAL TECHNOLOGIES AND THEIR CHALLENGES

Gian Cabral de Lima

Solange Jobim e Souza

Maria Helena Zamora

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC Rio

RESUMO

Este artigo busca relatar e analisar uma experiência de pesquisa realizada em uma escola Municipal da cidade do Rio de Janeiro que abrigou recentemente um projeto político-pedagógico singular. Este projeto propõe mudanças significativas para a escola em questão como a inserção abrangente das tecnologias da informação e comunicação no cotidiano escolar, mudança da organização espacial e da relação ensino-aprendizagem. A partir dos resultados da investigação algumas das práticas centrais desta instituição foram analisadas. O trabalho se deu no sentido de elucidar se as mudanças promovidas pelo projeto eram potencializadoras de processos inventivos e libertários.

Palavras-chave: tecnologia; educação; inovação

ABSTRACT

This article seeks to report and analyze a research experiment conducted in a municipal school in the city of Rio de Janeiro who recently hosted a unique political-pedagogical project. This project proposes significant changes to the school involved as the broad integration of information and communication technologies in everyday school life change the spatial organization and the teaching-learning relationship. From the research results some of the key practices of this institution were analyzed. The work took place in order to elucidate whether the changes promoted by the project were potentiating of inventive and libertarian processes.

Keywords: technology; education; innovation

Recebido em 20/11/2015. Aceito em 05/01/2016. Publicado em 18/01/2016.

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende trazer algumas reflexões feitas a partir da experiência inicial de pesquisa de um projeto político-pedagógico multirreferenciado em certa escola do Ensino Fundamental da rede municipal de educação do Município do Rio de Janeiro. O trabalho é parte de uma pesquisa realizada para o curso de mestrado em Psicologia Clínica na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. A investigação evidenciou um quadro de grandes modificações no funcionamento e na dinâmica escolar, desde a relação ensino/aprendizagem até o diagrama de sua gestão.

O objetivo principal foi investigar os processos de formação escolar a partir de novas tecnologias educacionais, levando em consideração sua grande complexidade. O pressuposto é que estas modificações são tão intensas que é preciso mesmo criar um novo modo de estar e de pesquisar na escola. Além disso, nosso objetivo é colocar em questão se o investimento financeiro, por si só, garante o sucesso de uma aprendizagem autônoma e emancipatória. Pretende-se destacar a compreensão das investidas do setor privado na educação pública brasileira e sua relação com determinado uso de tecnologias da comunicação e informação.

Observa-se nos dias de hoje uma naturalização da concepção de que as tecnologias são garantia cabal de uma educação plena e de qualidade. Investigar, analisar e problematizar essas crenças podem ser ferramentas potentes contra a cristalização de tais concepções nos processos de formação. Desconstruir a noção de que o aprendizado pleno se dá unicamente através da mediação de tecnologias digitais pode se constituir como um elemento importante para o debate sobre este tema. A questão não é se opor à utilização da tecnologia digital, porém o que se reivindica é o seu uso reflexivo e criativo para a construção de uma ética apropriada aos desafios contemporâneos.

Para esta análise são evocadas as contribuições do Movimento Institucionalista francês, com destaque especial para as reflexões de René Lourau. Estes autores buscam problematizar a tradição conceitual e metodológica pautada no paradigma filosófico/científico clássico, que privilegia o objetivismo e a racionalização das práticas. Afirmamos na pesquisa, em seus diferentes momentos, seu aspecto processual e criativo.

Nosso relato tem lugar em uma escola do primeiro segmento da rede pública municipal do Rio de Janeiro que abriga um projeto que se autodenomina "pioneiro" e traz consigo a promessa de inovação por intermédio de uma "nova tecnologia em educação", que pretende, com sua proposta pedagógica, transformar a relação ensino/aprendizagem, obtendo, assim, resultados diferentes dos que temos hoje: "um cidadão autônomo, solidário e consciente" [sic]¹.

Esses são alguns dos predicados dessa escola, com a qual tivemos o primeiro contato no início de 2013. Interessados na possibilidade de renovação, resolvemos estudar mais profundamente aquela instituição. Construimos um projeto de pesquisa tendo como objetivo estudar o caráter supostamente *instituinte* e *autogestionário*. Não houve demanda prévia da

¹ Citações entre aspas seguidas ou não do termo latino "sic" foram retiradas ora da fala de uma funcionária específica da escola, ora do projeto político-pedagógico desta mesma instituição, disponível em sites na internet.

escola, assumindo o pesquisador os possíveis riscos de tal empreitada, sem, em nenhum momento, abandonar os questionamentos éticos e políticos em relação às implicações de tal investimento.

Na pesquisa cartográfica, método eleito, não há um procedimento ou protocolo a seguir. Dada a necessidade de traçar uma estratégia de inserção na escola. Decidimos, primeiramente, realizar um contato telefônico com a diretora para nos apresentarmos. Neste momento, a resposta foi de que as visitas à instituição e a decisão sobre a inserção de pesquisadores não seriam de responsabilidade dela, mas de funcionários específicos do projeto. O contato deveria ser feito através de um endereço eletrônico para a equipe responsável, solicitando um agendamento. Realizado este procedimento, recebemos uma mensagem informando que seria necessário acessar um determinado *link* e preencher um cadastro de visitantes.

No momento em que nos deparamos com a página, foi possível perceber uma certa blindagem burocrática da escola. A página de cadastro continha uma série de recomendações, proibições e restrições. Em um segundo momento, nos foi reservado o preenchimento obrigatório de dados pessoais e da instituição de pesquisa, detalhadamente. Entre as regras da visita, se viam solicitações como: falar sempre em voz baixa, nos ambientes de aprendizagem; para visitas em grupo, o número máximo de 15 (quinze) visitantes; respeitar as intervenções do educador; anotar as dúvidas para posterior roda de conversa; não utilizar o celular durante a visita e/ou colocá-lo no modo *vibracall*.

Uma destas regras estava separada das outras da lista: "Informamos que não é permitido fotografar/filmar os alunos e o Projeto para fins comerciais". Tal recomendação soava estranha em tal contexto; a impressão era de que estaríamos visitando algo mais próximo de um espaço com intenções comerciais do que uma escola pública.

Ao final do processo, constava um prazo de três semanas para o "agendamento" da visita, o que nos causou um certo receio devido aos prazos que são estipulados para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado. Lapassade (2014) afirma que a negociação com o campo é constante e que os problemas práticos vão se colocar o tempo todo ao pesquisador, obviamente já a partir do primeiro contato. Apesar de a negociação ser parte essencial e contínua da pesquisa, imediatamente tais imposições fizeram surgir algumas questões: por que uma escola pública estaria restringindo as visitas com tanta burocracia? Como uma instituição pública de ensino se preocupa a tal ponto com relações comerciais a ponto de

proibir fotografias, salvo se fosse por questões éticas em relação a exposição dos alunos e professores?

Partimos de outras pistas fornecidas por Lapassade (2014), que afirma que o trabalho etnográfico de campo implica a análise de documentos oficiais e materiais não oficiais. Através de pesquisas na rede encontramos vídeos de apresentação da proposta pedagógica da escola, entrevistas de pessoas relacionadas ao projeto e à escola em variados *sites* e o próprio projeto pedagógico que está disponibilizado na rede. Ao que parecia, um era uma extensão ou elaboração do outro.

O acompanhamento deste processo através de pesquisas on-line não teve como intenção representar ou processar informações sobre um mundo dado *a priori*, mundo este desencarnado e abstrato. O ponto de partida se dá por um engajamento com o território a ser conhecido, na tentativa de habitar um território existencial (Alvarez e Passos, 2009). A experiência de aprendizado nessa escola específica se daria pelo acompanhamento do processo de construção de um território existencial singular, dando privilégio aos seus sentidos e modos de expressão.

Os resultados das buscas indicaram que a escola em questão contava com uma significativa quantidade de recursos, se comparada com outras. Estes recursos são captados por intermédio de um projeto que nela se instalou, com o subsídio financeiro de diversas empresas multinacionais dos mais variados ramos, como cosméticos, companhias de *softwares e hardwares*, empresas de telecomunicações e algumas ONGs. A partir dessas parcerias, a escola sofreu modificações diversas em seu espaço físico, organograma, organização e proposta pedagógica.

O projeto pedagógico em questão, através de seus *portfólios* online, declara: "a proposta é mudar conteúdo, método e gestão". Parte desse processo, concebido como um método reformador, se dá através da supressão de dispositivos clássicos da escola, como a sala de aula, as turmas e os anos letivos. A escola se estrutura sob três eixos fundamentais: o espaço onde acontecem os encontros, as plataformas digitais e a máquina de testes. Essas ferramentas visam modificar a maneira de produção de conhecimento e formação, tanto na transmissão de conteúdo como no modelo de avaliação. *Tablets e smartphones* farão parte indispensável do material escolar de alunos e educadores. No que diz respeito ao conteúdo a ser ensinado, as mudanças se passam da seguinte maneira: "o conteúdo, as habilidades e as competências serão desenvolvidos nas aulas digitais", que se dispõem através de uma enciclopédia virtual, que abrange também material de suporte aos professores, como jogos

digitais, vídeos e testes. Disciplinas eletivas são oferecidas em formato parecido, como robótica, mecatrônica, construção de *blogs*, programação básica e *webdesign*.

Quanto ao sistema avaliativo observa-se que o seu funcionamento ocorre por intermédio de um *software* que propõe perguntas a partir do conteúdo presente na enciclopédia virtual e, por fim, o próprio aplicativo faz a correção, oferecendo resultados imediatos para o aprendiz. Ou seja, a mudança se passa em vários níveis: espacial, temporal, metodológico e avaliativo.

Grande parte do processo de formação, nessa escola, se dá por intermédio de máquinas computacionais. Nesse sentido, podemos pensar, de acordo com Lazzarato (2014), o quanto o modelo educacional do capitalismo de nossos dias reduz progressivamente o número de operadores humanos, não confiáveis e desobedientes, e os substituem por múltiplos agentes confiáveis, mecânicos, eletrônicos e químicos, mantendo seu controle incessante. Tal processo já é comum em algumas instituições e vem ganhando força e forma nas escolas, sobretudo em países altamente industrializados do ocidente. Ao que parece, tal prática vem chegando aos poucos às periferias do capital.

Essas máquinas passam a fazer parte das ações cotidianas de todos ali inseridos. Práticas como escrever, pensar, falar, comunicar, avaliar – enfim, formar –, agora, são agora coextensivas a essas máquinas. Os papéis de cada um passam a ser atribuídos a elas. Faz-se necessário pensar sobre as questões éticas que advém de tal prática. O que é produzido a partir da inserção das máquinas computacionais nas escolas? A quem interessa essa inserção? Aquela escola se colocava como articuladora de produção de subjetividade condizente com as necessidades dos grandes empresários do capital, representados neste contexto específico pelas empresas patrocinadoras do projeto?

O grande investimento da escola em questão sobre a informatização do ensino (pelo menos segundo seu projeto pedagógico) nos fez focar nossa investigação sobre o uso das tecnologias digitais de acordo com a concepção presente no projeto pedagógico da instituição. A aposta se daria na potência da problematização das práticas pedagógicas ali estabelecidas com o intuito de ampliar o debate sobre esta questão.

Outros aspectos da escola, não menos importantes, necessitam ser problematizados e analisados brevemente. A plataforma digital é definida pelo projeto como sendo *online* e composta por aulas virtuais e atividades autoexplicativas, que podem ser acessadas por alunos e professores a "qualquer hora e de qualquer lugar". Portanto, é vista como uma ferramenta de auxílio, no combate à evasão escolar, pela sua versatilidade e suposta facilidade de acesso. As

aulas são compostas por atividades que incluem vídeos, animações, *podcasts*, *quizes* e jogos. Aliado à plataforma, temos um *software* de testes e avaliações, que tem como meta cobrir todas as disciplinas, por meio de um banco de questões preparadas por cerca de 100 professores da rede municipal. As questões são sempre de múltipla escolha e geram o resultado imediatamente, e o sistema será aplicado ao fim de cada aula da plataforma digital.

Dentre os aspectos ainda não citados, é importante mencionar, que consta no projeto político-pedagógico da escola a criação e aplicação de um espaço institucionalizado de avaliação diagnóstica, que se presta a "identificar deficiências, níveis e estilos diferentes" [sic]. Essa avaliação diagnóstica resultaria em uma listagem de competências e habilidades possuídas pelos alunos, as quais necessitariam ainda de desenvolvimento. Para cada uma dessas habilidades e competências em defasagem, há, prontamente, uma atividade relacionada na enciclopédia virtual, apta a suprir tal falta. Tal atividade terá como orientador o próprio professor que assume um novo papel na repartição de atribuições, do qual falaremos mais adiante.

A inserção das tecnologias precisava ser problematizada e não apenas vista como uma melhoria em si, um bem evidente, como é relatado no projeto pedagógico e nos materiais de divulgação da referida escola. A aposta desta investigação é oferecer subsídios para se refletir sobre a escola como uma tecnologia em si, como um dispositivo destinado a fazer existir um determinado tipo de projeto educacional, uma ferramenta histórica e geograficamente localizada. Mas qual tipo de subjetividade está sendo forjada? A quem e o quê tal projeto pedagógico visa alcançar? Com quais intenções? Estas e outras tantas questões foram se colocando para nós desde os primeiros contatos com a proposta pedagógica divulgada na plataforma digital da instituição.

A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA: ENCONTROS, DESENCONTROS E AFETAÇÕES

A metodologia que foi sendo desenvolvida implicava em compreender os agentes educacionais do projeto como interlocutores e co-autores de todo o processo de produção de conhecimento que estava sendo posto em ação ao longo do desenvolvimento da proposta de pesquisa. Neste sentido, definimos nossa abordagem metodológica como sendo um modo de *pesquisar com o outro*, unindo pesquisadores e sujeitos da pesquisa na produção de um conhecimento *compartilhado*. Isto significa dizer que a abordagem metodológica seria negociada a partir da interação dialógica entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa

(educadores do projeto). Portanto, se nessa acepção o interlocutor da pesquisa interfere no processo de investigação, toda e qualquer estratégia metodológica só passa a existir após a entrada no campo propriamente dito. Entretanto, até que o desenho metodológico fosse plenamente desenvolvido, lançamos mão de instrumentos que nos auxiliavam na construção de outras possíveis estratégias de reconhecimento do espaço educativo junto aos nossos interlocutores, com o objetivo de formular um projeto de pesquisa adequado.

A opção que tomamos, após o reconhecimento inicial do campo e de nossos interlocutores foi trabalhar a questão das tecnologias da informação e comunicação, as TICs; pois estas atravessavam muitas outras questões, na instituição, como avaliações, aulas, projetos extraclasses, leitura, escrita, comunicação, entre tantos outros. As TICs ocupariam o papel daquele que interrogaria os diversos sentidos daquela instituição, dado sua posição crucial nas práticas ali instituídas. A partir dessa concepção e dessa aposta, confeccionamos um projeto de parceria de pesquisa, que foi enviado aos respectivos responsáveis.

Entendemos que as TICs ocupam papel central neste movimento. A partir disso, podemos utilizar o conceito da Análise Institucional, chamado de *analisador*. Como nos apontam Passo e Barros (2000), os analisadores são acontecimentos que produzem rupturas, catalisam fluxos, produzem análise, decompõem. Estes podem ser tanto acontecimento como indivíduo, prática ou dispositivo que em seu próprio funcionamento revela o impensado de uma estrutura social a partir de sua não conformidade com o instituído ou a própria natureza deste.

Faz-se necessário, neste momento, nos atermos um pouco ao papel das tecnologias e dizer que estas, de início, tomariam o papel de analisadoras da instituição. Isso seria nossa aposta. Pensando os analisadores a partir de Lourau (2004), estes tomariam o lugar do analista e realizariam a análise. Os analisadores transformam "a palavra escravizada pelos analistas em palavra política, liberada e liberadora dos analisadores" (Lourau, 2004, p.70). O analisador "tecnologia" nos ajudaria a decompor, em certa medida, a instituição em seus elementos, não para interpretá-los neste primeiro nível, mas para trazer à luz os elementos que compõem aquele conjunto.

Estávamos prontos para a nossa primeira visita. Tendo sempre em mente que não havia uma demanda de pesquisa, estava cada vez mais claro para nós que este fato intensificava a falta de garantia para o consentimento da entrada no campo. As negociações eram lentas, o que acabava gerando incerteza em relação à parceria.

Refletindo sobre nosso percurso neste contexto de negociações com a escola para realizar a pesquisa, algumas reflexões importantes se impuseram. A escola se torna, segundo Guimarães (2009), um sistema aberto de mercado de serviços, de projetos e de produtos para seus usuários. A capacidade de consumo desses produtos que vai servir de referência para oportunizar a ascensão social ou fracasso escolar, não havendo grandes diferenças quando nos referimos à rede pública ou escolas da rede privada, no que diz respeito à competitividade, aceleração, individualização e isolamento. Esses vetores são apontados por Rocha e Santos (2003) como mecanismos presentes na sociedade da (in) formação, em que o controle social se impõe a distância e de maneira contínua pelas tecnologias de informação e *marketing*. Funcionamento eficiente e ágil do capitalismo empresarial, que toma conta dos processos de formação. Estas questões se tornaram essenciais para a formulação de um projeto de pesquisa para a escola em questão.

É chegado, enfim, o dia de nossa primeira visita à escola. Para alcançarmos sua portaria, é necessário subir uma rua bastante inclinada, que nos levaria à frente do portão gradeado. Fomos recebidos por dois funcionários, que pediram nossas identidades e assinaturas. Um deles conferiu a data da entrevista e então, pudemos entrar.

Já do portão, era possível ter uma visão panorâmica da escola, que até então conhecíamos somente por fotos e relatos de terceiros. Ao fundo, víamos parte de uma grande piscina, com crianças gritando e se revezando nos saltos. A entrada dava acesso rápido a um hall com uma grande escada colorida à direita e, à esquerda, uma cozinha de aço polido e vidros verdes, acompanhada de um refeitório em moldes muito parecidos.

No fim da escada, encontramos uma grande janela que dava vista para um dos cartões postais da cidade e já era possível sentir os odores e os ruídos da escola e o cheiro de tinta e suor. Tudo era muito novo, recém-construído. As expectativas criadas pela apresentação se atualizaram em partes. A escola contava, de fato, com espaços amplos, como o do refeitório e do pátio com piscina. Depois fomos recebidos por um dos funcionários, D. ao qual nos apresentamos.

Enquanto esperávamos, olhávamos ao redor, deixando que aquele território nos afetasse. Tentávamos encontrar pôsteres nas paredes, detalhes nas conversas entre ouvidas e analisar a estrutura física diferenciada, assumindo uma postura de concentração sem focalização, através de uma atenção à espreita (Deleuze, 1994). Durante a espera, foi possível uma rápida conversa com o funcionário, informando-o que havíamos marcado a visita com outro professor. Nosso anfitrião entrou em contato com o seu colega para avisar sobre a nossa

presença. Ficamos então sabendo que o professor que agendou nossa visita não se lembrava de nós, mas que, apesar disto, a visita aconteceria. Até então, o fluxograma complexo relatado no site não tinha, nem de longe, sido cumprido.

Esperávamos em uma antessala, que dava para um extenso corredor de muitas portas, sem saber o que nos aguardava. Foi então que, amistosamente, fomos convidados a participar, junto a jornalistas de um periódico carioca, de uma entrevista com a coordenadora pedagógica. Duas jornalistas emergiram do vão da escada e se uniram a nós na espera. Nosso anfitrião nos disse que a entrevista que seria dada às jornalistas nos ajudaria em nossa pesquisa e seria útil para termos acesso a um diagnóstico preliminar da escola. Chegamos, os cinco, a uma saleta para ouvir a orientadora pedagógica. Sua apresentação, de início, me parecia ensaiada. Além de não diferir tanto das informações referidas nos sites da *internet*, à medida que a orientadora pedagógica falava, percebíamos que algo escapava daquele discurso pronto.

O projeto teve início em 2012, por intermédio de uma política pública municipal, que visa trazer "inovação" para as escolas da rede. Essa política elencou a escola como "piloto" e, dependendo dos resultados obtidos ali, poderia expandir a iniciativa para outras escolas da rede municipal. A instituição recebe alunos do 7º ao 9º ano da região, e estes não se organizam mais em séries separadas por salas de aula, mas sim em quatro unidades chamadas de "famílias", com seis pessoas cada, divididas em dois grandes salões, o verde e o amarelo. Apesar de afirmar que são inovadoras em seu conteúdo, cumprem o currículo da rede, contando com as mesmas apostilas e provas que são utilizadas por qualquer escola municipal.

As atividades extraclasse acontecem no contraturno, no que é chamado de "bloco de duas horas". Os alunos têm acesso a essas atividades através de um "teste socioemotivo" que indica qual seria a melhor atividade, segundo suas características individuais. Dentre as atividades estão: robótica, ginástica esportiva, natação, música, cinema e debate e *movie maker*. Nessas atividades, aparece a inovação de conteúdo proposta pela escola. Os alunos têm a liberdade de trocar de atividade a cada seis meses, apesar do teste. Porém, a atividade mais procurada pelos alunos é a natação, justamente a que mais se afasta das "metas" do projeto. Ainda, ao mesmo tempo, criam uma dissonância em relação ao resultado dos testes, demandando atividades na piscina e não aquelas que supostamente estariam mais aptos a exercerem, segundo seus avaliadores.

O método parece ser um elemento que diferencia essa escola das outras da rede municipal. Além de todo rearranjo espacial para áreas abertas e amplas, temos a inserção dos

computadores, do conteúdo de estudo amplamente digitalizado e – o que mais me chamou a atenção – os alunos podem escrever e filmar suas experiências dentro da escola e postar em *blogs on-line*.

Apesar de a ferramenta possibilitar algumas interações que são consideradas importantes para aqueles que pensaram as práticas de formação nessa escola e que consideram tais aparelhos indispensáveis, segundo a coordenadora, os estudantes produzem inúmeras digressões, seja em redes sociais, seja em assuntos aleatórios disponíveis na rede mundial de computadores. Além disso, o uso do celular (*smarthphone*) é proibido entre os muros da escola, aquele mesmo que anteriormente foi exaltado, em seu projeto pedagógico. Por fim, porém não menos importante, outra restrição estabelecida é a proibição da maior rede social atual, que é bloqueada para acesso na rede interna, apesar de muito utilizada pelos alunos. Tal postura indica a contradição presente em todas as instituições, um embate entre forças chamadas de instituídas e instituintes (Lourau, 2004; Baremblytt, 2002). Parece claro que a escola prefere não aproveitar a experiência adquirida pelos alunos a partir do seu uso espontâneo das mídias digitais, e sim impor aos mesmos um uso tal como é entendido pelos gestores e professores. O que nos traz outra possível contradição entre uma postura proibicionista e a afirmação de que são uma escola autônoma.

Ainda sobre o método, a orientadora nos explica o lugar do professor/educador/mentor nesse processo, dizendo que "a intenção é desconstruir um antigo modelo". O professor passa a ser considerado um parceiro instrumentalizado pelas tecnologias. Ele passa de transmissor para mediador, facilitador, arquiteto. Eles se dividem em cinco, por cada salão, durante oito horas por dia. Também se dividem quanto à função entre mentores generalistas e especialistas, classificações que não ficaram muito claras. Porém sua tarefa de avaliador é claramente mantida. Ele avalia os alunos diariamente, com o intuito de "calibrar" os estudantes, em "três vertentes" (sic); semanalmente, por teste nos computadores e por provas da secretaria de educação, que todas as escolas municipais já realizam bimestral e anualmente.

Porém, em seu discurso, um movimento de resistência escapa. Ela diz que os professores resistem somente por ouvir a palavra "tecnologia", afirmando que, no início, foi mais difícil de fazer com que os professores aceitassem tal proposta, que acabou tendo que perder alguns profissionais que não se adaptaram à prática e pediram remanejamento. Já os que ficaram receberam uma capacitação para trabalhar com a nova metodologia, sendo que nenhum profissional foi obrigado a ficar, quando o projeto entrou em vigor.

A escola se dispõe a realizar modificações em sua gestão e, para operar esta mudança, a coordenadora pedagógica diz durante a entrevista que foi criada uma assembleia, que funciona da seguinte maneira: uma entrevista estruturada é distribuída para seis alunos representantes em todos os times. O questionário deve ser respondido e devolvido aos mentores responsáveis. Todas às sextas-feiras, alunos se reúnem com mentores e outros trabalhadores de educação para discutirem a pauta regularmente, porém os mentores estão autorizados a realizar a reunião sempre que julgarem necessário. Ao ser indagada sobre a principal temática abordada pelos alunos, a educadora responde que os alunos pedem, recorrentemente, "limites" para eles mesmos e para os outros, tentam criar regras de disciplinamento.

Nosso encontro com a coordenadora pedagógica se encerrou próximo ao fim da tarde. Ao sairmos, indagamos se poderíamos conhecer a escola e acompanharmos a saída dos alunos, pedido este que foi prontamente negado. O veto foi justificado pelo fato de que os alunos teriam que ter um tipo de "desligamento diário" (sic), quando deixam a escola. Afirmamos então nossa vontade de trabalho coletivo com a escola.

As negociações para a próxima visita são retomadas. Iniciamos uma intensa troca de e-mails e algumas mensagens de texto com nosso anfitrião inicial. Nos seus e-mails, havia a assinatura de "relações institucionais" enquanto função, além de ser um profissional alocado na Secretaria de Educação e não propriamente na escola. Um encontro já havia sido cancelado e marcamos outro para o fim do mês, e a parceria ainda não estava concretizada. Nada parecia ainda garantido. Passado dois meses, junto à mensagem que agendava a visita, foi enviada a documentação necessária para a pesquisa. Porém, uma carga muito pesada de mais burocracia nos aguardava. Se tudo fosse aprovado, a pesquisa seria realizada com algumas restrições de horário e práticas.

No dia anterior ao da esperada visita, recebemos um e-mail cancelando o encontro, por problemas de agenda. Durante todo um semestre, nosso grupo de pesquisa tentou obstinadamente estabelecer uma parceria com a escola, o projeto e a SEMED. O coordenador do projeto sempre mostrava interesse em acolher nossa proposta, mas alegava que a nova secretária de educação não estava permitindo a entrada de novas pesquisas. Por fim, a secretaria arquivou o nosso processo. Nossa entrada no campo para realizar a pesquisa foi negada.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERCURSO REALIZADO

Por um bom tempo a equipe de pesquisa se questionou sobre as implicações éticas e políticas de incluir no presente relato tal experiência, na qual foram investidos dez meses de pesquisa, ou seja, trabalho, perseverança e reflexões. Outra questão não menos importante seria o formato e a estrutura do relato: que forma criar para esta apresentação? Quais são os limites e que referências podem ser utilizadas para realização de uma análise ética de todo este processo? Como o pesquisador/psicólogo se constituiu enquanto tal, ou não, no encontro? O impedimento do prosseguimento da pesquisa de campo na escola pode ser considerado um fracasso para pesquisa?

Em certo sentido, consideramos que desde o momento que iniciamos a interação com a equipe da escola a pesquisa já estava em processo. Certamente, não atingimos nossas metas, porém isto não significa que a pesquisa não tenha acontecido dentro de certos limites. São exatamente os limites e depois a interdição oficial que passou a ser o nosso foco de atenções e indagações.

A partir do observado, podemos apontar para um quadro de capitalização e privatização do espaço público educacional, bem como o avanço da tecnocracia no âmbito educacional. Assim como nos indica Heckert e Rocha (2012), a escola se encontra pressionada por políticas públicas, construídas e desenvolvidas quase sempre sem conexão e diálogo com os profissionais, estudantes e familiares. Nesse caso específico, ainda encontramos a presença e a influência direta de empresas privadas por intermédio de uma parceria público-privada.

Apesar das modificações metodológicas afirmadas pelo departamento de *marketing* da escola e algumas delas confirmadas pela orientadora pedagógica, o que se observa é que o diagrama de poder característico da escola foi mantido, além do mergulho em uma tecnocracia tomada como um bem em si pelo signo da "inovação, do avanço e do progresso". Através da aquisição de máquinas informacionais de todos os tipos, mergulham os jovens no universo semiológico do neoliberalismo, reforçando a sensibilidade de que essa é a única maneira de se viver e o único caminho a se seguir. Ao assumirem as diversas empresas como parceiras do projeto pedagógico a escola incorpora a lógica de funcionamento destas instituições para seu cotidiano. Como se fosse uma garantia imediata e inerente de aprendizagem a entrada de tais práticas no âmbito escolar, tais abordagens reforçam o

paradigma da escola burguesa que, segundo Almeida (2010), é calcada no lema "mudar para não transformar".

Tal fenômeno pode se configurar como um indicador de mudanças mais profundas na sociedade, como as que Deleuze (1992) nos expõe, afirmando que vivemos uma passagem da sociedade disciplinar, que enfrenta uma grande crise, para uma sociedade de controle. A crise do poder disciplinar seria caracterizada pelo enfraquecimento de suas características centrais, como o confinamento, a distribuição ordenada no espaço-tempo, direcionando sempre corpos dóceis à produção.

Nos dias de hoje, assistimos a uma derrocada generalizada em muitas das instituições de confinamento tão caras à sociedade disciplinar: hospitais, manicômios, fábricas, famílias e escolas, em uma sociedade não mais voltada para a produção, que foi relegada, primordialmente, às máquinas. Hoje, vivemos uma sociedade centrada no consumo, em que grandes corporações transformam o corpo em consumidor e em algo a ser consumido, para dar conta de seu excedente de produção. O capitalismo passa a ser dirigido para o produto e não para a produção. Portanto, escola atual não se faz mais por aplicação das disciplinas, mas por tomada de controle, que se faz contínua, que se traduz no âmbito escolar como uma formação (competição) permanente (DELEUZE, 1992). Formação essa que estende o poder de consumo e de exploração ao máximo possível, pois sempre haverá uma capacitação a ser consumida e também sempre haverá uma determinada capacidade a ser explorada pelo mercado de trabalho, sem deixar jamais de incitar a competição de todos contra todos.

Dessa forma, o poder adquire novas características, se liberta da necessidade de confinar o sujeito, pois sua ação passa a se exercer a distância, opera por modulações de diversos gêneros: salariais, avaliativas ou de produções e consumo. Nas sociedades de controle, as máquinas em operação são as de informática, computadores. Máquinas que foram possibilitadas por formas sociais que lhes deram condições de nascimento, utilização e expressão; que, em movimento concomitante, não deixaram também de criar outra sociedade, em uma coprodução. Essa formação social parece combinar muito bem com os caminhos que o neoliberalismo vem traçando e também parece se incorporar à escola de que tratamos. Após esse rápido panorama da configuração social e econômica, é possível retornar às características presentes nesta escola.

Podemos pensar em algumas implicações das mudanças propostas pela metodologia, como, por exemplo, a disposição dos alunos em sala de aula. O trabalho em grupos permite a realização, em certa medida, de outra atividade que não as aulas expositivas tão caras à escola

tradicional. Porém o grupo, na maioria dos casos, é reduzido à simples soma dos indivíduos, pois o resultado do trabalho escolar é avaliado, em grande parte, pela soma das atividades individuais desenvolvidas, além de as atividades ainda serem centradas na figura do professor, que mantém seu papel diferenciado, na hierarquia escolar.

Apesar da escola afirmar uma mudança na relação pedagógica, deslocando o foco da figura do professor e o localizando no estudante, isto indica não necessariamente uma valorização do saber do estudante em si, mas valorização da individualidade do estudante. Se os indivíduos são diferentes entre si, não é possível ensinar a todos ao mesmo tempo a mesma disciplina, nem o mesmo tópico. A solução encontrada foi: é preciso fazer com que cada aluno aprenda de acordo com suas necessidades e interesses individuais.

Ao professor, ou mentor, no caso da nossa escola X, cabe fazer com que o aluno aprenda através de sua própria experiência, que está fundamentada, supostamente, nos seus próprios interesses e necessidades individuais. Desse modo, o professor é aquele que estimula algo que já se encontrava ali, na sua própria existência. A concepção daquele que aprende a aprender está diretamente ligada a uma autossuficiência individual que deve ser fortalecida através do acúmulo de determinado conhecimento e técnicas. Portanto, se torna desafiador pensar na pedagogia assumindo um caráter libertário através dessa prática.

A grande manobra desse método é fazer o individualismo parecer insignificante, por ser exercido em nome de uma suposta autonomia do estudante. Como nos sinaliza Almeida (2010), o indivíduo só se consolida pelo exercício da autonomia e a autonomia se torna, então, uma propriedade do indivíduo, o que faz um estar ligado ao outro inerentemente.

A noção de individualismo nos leva diretamente a outro problema, o da aquisição de conhecimentos. A sustentação da noção de construção do saber enquanto acumulação de informações por um dado indivíduo. Esta noção acaba sendo corroborada pela avaliação individual que no caso desta escola acabam se tornando contínuas e até mais incisivas do que os antigos exames, como já foi dito. Reforçam ainda a noção de conhecimento organizado e acumulado progressivamente, além da individualização do processo de aprendizagem. O sucesso ou o fracasso nas avaliações e, futuramente, no mercado de trabalho ou na vida dependem exclusivamente do desempenho individual de cada um.

Aquilo que se apresenta como resultado dessa amálgama de práticas seria um estudante que, futuramente, seja capaz de atender às exigências impostas pelas constantes oscilações/modulações do processo produtivo e de consumo, transmutado na figura daquilo que significa, nos dias de hoje, ser um cidadão consciente e trabalhador competente. Sua

formação deve ser sempre voltada para o ingresso ou manutenção no mercado de trabalho, haja vista as várias matérias que são oferecidas, como no horário de contraturno, como robótica e outras relacionadas com ferramentas de *softwares*. Dessa maneira e a partir de determinado número de práticas relacionadas acima, e mais tantas outras, se produz o binômio cidadania-trabalho, tão caro ao neoliberalismo.

O exemplo da escola X é paradigmático para pensarmos a instituição afirmando que a emergência e a difusão da escola se dão pela relação das elites com a tecnologia, vendo esta como instrumento produtor e regulador de riquezas. Se abordarmos a educação enquanto um produto, as tecnologias são uma vantagem de mercado para aqueles que delas são proprietários, o que, por fim, faz da escola menos inovadora, ou até mesmo menos reformadora e mais conservadora.

A análise realizada foi determinada por uma dinâmica entre o pesquisador e seu campo, apesar das limitações apontadas. A pesquisa pretendia agir de maneira colaborativa, oferecendo subsídios para transformação coletiva, incluindo o pesquisador e a instituição de pesquisa.

O objetivo deste exercício de reflexão pode ser melhor explicitado no desejo de se relacionar a crise na educação não a uma deficiência financeira ou de falta de recursos, mas apontar para uma determinada lógica de funcionamento específica, que visa a racionalização, a totalização, a adoção de preceitos empresariais, a objetividade, a critérios neutros, científicos e universais, deixando de lado uma discussão político-econômica sobre a formação e a produção de conhecimento daquilo que fundamenta determinadas práticas, daquilo que visa enevoar a história e as diferenças sociais presentes em todas as instituições.

Dentro das questões éticas apresentadas aqui, talvez a mais importante se refira à nossa posição. Este relato não pretende engessar ou apresentar uma verdade sobre as práticas desta instituição, mas sim uma determinada perspectiva desta experiência, situada em determinado tempo e espaço, sem deixar de levar em consideração os percursos e os atravessamentos deste processo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. L. V. ; A Escola Burguesa e a Questão do Conhecimento: mudar para não transformar.. *Revista Espaço Acadêmico (UEM)*, v. 9, p. 53-63, 2010.
- ALTOÉ, S. (Org.). *René Lourau: analista institucional em tempo integral*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- ALVAREZ, J. M. ; Passos, E. . Cartografar é habitar um território existencial. In: Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia. (Org.). *Pistas do método da cartografia:*

*Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.. 1ed.*Porto Alegre: Sulina, 2009, v. , p. 131-150.

BAREMBLITT, G. F. *Compêndio de Análise Institucional e outras correntes: teoria e prática*. Belo Horizonte: Instituto Félix Guattari, 2002.

DELEUZE, Gilles. “Post-scriptum sobre a sociedade de controle”. In: _____. *Conversações: 1972-1990*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992, p. 219 – 226.

GUATTARI, Felix. A transversalidade (1964). Em: *Psicanálise e Transversalidade: ensaios de análise institucional*. São Paulo: Ideias & Letras, 2004.

GUIMARÃES, A. M. (2009). *Um olhar a respeito da indisciplina na escola ante a complexidade da sociedade atual*. Acesso:

<http://aureaguimaraes.blogspot.com.br/2009/01/um-olhar-respeito-da-indisciplina-na.html> em 12 de novembro, 2015.

HECKERT, Ana Lúcia Coelho ; ROCHA, M. L. . A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. *Psicologia & Sociedade (Online)*, v. 24, p. 85-93, 2012.

LAZZARATO, M. *Signos, máquinas, subjetividades*. São Paulo, Editora n-1, 2014.

PASSOS, Eduardo e BARROS, Regina Benevides de.A construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinaridade. *Psic.: Teor. e Pesq. [online]*. 2000, vol.16, n.1, pp. 71-79. ISSN 1806-3446.

ROCHA, M. L. ; SANTOS, F. F. . Trabalho e saúde na era da contingência: desafios da pesquisa. *Revista do Departamento de Psicologia (UFF)*, UFF, v. 15, n.1, p. 21-31, 2003.

Gian Cabral de Lima

Graduado em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense - Polo Universitário de Rio das Ostras. Realizou estágio junto à Secretaria de Educação do Município de Rio das Ostras, trabalhando com pesquisa-intervenção. No ano de 2011, participou do programa de intercâmbio oferecido pela Universidade Federal Fluminense - AAI, na Université Paris VIII Saint Dennis, durante o período de um semestre letivo.

E-mail: giancabral@gmail.com

Endereço: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Pontifícia Universidade Católica – PUC Gávea 22451900 - Rio de Janeiro, RJ - Brasil - Caixa-postal: 38097

Solange Jobim e Souza

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1974), mestrado em Psicologia (Psicologia Clínica) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1978) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1992). Atualmente é professora adjunta aposentada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professora associada da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

E-mail: soljobim@puc-rio.br

Endereço: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Centro de Teologia e Ciências Humanas, Departamento de Psicologia. Rua Marquês de São Vicente, 225 Gávea CEP: 22543900 - Rio de Janeiro, RJ - Brasil

Maria Helena Zamora

Doutora em Psicologia Clínica pela PUC-Rio em 1999. É professora da graduação em Psicologia da PUC-Rio desde 2000 e da Pós-Graduação a partir de 2012. É membro do corpo editorial e consultora de diversas revistas nacionais. É membro da CEDECA-RJ (Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente) desde 2012. Foi colaboradora do CRP-5 (Conselho Estadual de Psicologia) em 2009- 2010 e em 2014 e atualmente. Pesquisadora associada do Núcleo Interdisciplinar de Reflexão e Memória Afrodescendente (NIREMA) da

PUC-Rio, a convite, em 2015. Membro do Comitê Estadual para a Prevenção e Combate à Tortura do Rio de Janeiro (Lei 5778, de 2010) desde 2015. Atua principalmente com temas de Psicologia Jurídica (direitos humanos da criança e do adolescente, adolescentes em conflito com a lei), práticas na educação, desigualdade social, racismo e Psicologia Social Comunitária (autogestão, movimentos sociais, políticas públicas).

E-mail: zamoramh@gmail.com

Endereço: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Centro de Teologia e Ciências Humanas, Departamento de Psicologia. Rua Marquês de São Vicente, 225. Edifício Cardeal Leme. Pós-Graduação em Psicologia. Gávea - CEP: 22253900 - Rio de Janeiro, RJ - Brasil